



**ETNOMATEMÁTICA COMO RESISTÊNCIA AO NEOLIBERALISMO
QUE NOS HABITA**

**ETHNOMATHEMATICS AS RESISTANCE TO THE NEOLIBERALISM THAT
INHABITS US**

**LA ETNOMATEMÁTICA COMO RESISTENCIA AL NEOLIBERALISMO QUE
NOS HABITA**

Jackeline Rodrigues Mendes¹

Alexandrina Monteiro²

Marcelo Vicentin³

Resumo

Considerando-se que a Etnomatemática possui ampla interlocução com diversas áreas, e que isto permitiu ao longo do tempo diversas atualizações teóricas, neste artigo temos por objetivo problematizar a Etnomatemática a partir do contexto neoliberal que atravessa o campo da Educação. Para tanto nos interessa defender que certas propostas Etnomatemática em interlocução com as noções de contraconduta por Foucault (2008) em diálogo com uma atitude decolonial por Tamayo e Mendes (2021), fortalece e possibilita a ampliação de práticas de resistência, bem como deslocamentos nômades, permitindo vislumbrar uma escola heterotópica e comprometida com uma formação mais libertária.

Palavras-chave: Contraconduta; Atitude Decolonial; Neoliberalismo.

Abstract

The research field of Ethnomathematics has a broad dialogue with several areas, and this has allowed several theoretical updates over time. We aim to problematize Ethnomathematics from neoliberal context that crosses the Education field. Therefore, we are interested in defending that certain Ethnomathematics proposals in dialogue with the notions of counterconduct, from Foucault (2008), and a decolonial attitude, from Tamayo and Mendes (2021), could reinforce and enable the expansion of resistance practices, as well as nomadic displacements, allowing a glimpse of a heterotopic school committed to a more libertarian education.

Keywords: Counterconduct; Decolonial Attitude; Neoliberalism.

Introdução

Em 2020, o mundo deparou-se com uma pandemia que, de diferentes formas, nos fez vivenciar modos de vida que há muito nos parecia estranho. O uso de máscaras, o confinamento em nossas casas, o distanciamento físico em especial das pessoas queridas como avós, tios, e amigos, reorganizaram nosso cotidiano. O campo da educação, não passou ileso a isso. Para garantir o distanciamento social seus prédios foram fechados e suas atividades passaram a acontecer de forma remota. A transferência do espaço físico escolar físico para o virtual exigiu

¹ Professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas UNICAMP, jamendes@unicamp.br.

² Professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas UNICAMP, alemath@unicamp.br. Orcid: ID:<https://orcid.org/0000-0002-5803-1358>

³ Professor colaborador da Pós-graduação em Educação Universidade Estadual de Campinas UNICAMP e da Universidade São Francisco. vicentinmarcelo@gmail.com



de professores, estudantes e pais a invenção de novos modos de convivência. Foi necessário criar estratégias para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, utilizando o meio virtual ou documentos impressos. A organização das aulas e das atividades precisaram ser redimensionadas com a improvisação de recursos. Foi necessário relativizar verdades sobre a aprendizagem, sobre como uma aula deveria ocorrer, bem como sobre as reais condições de acesso às tecnologias no Brasil revelando a sua precariedade.

Neste momento, ou seja, início do segundo semestre de 2021 em que o Estado de São Paulo, por exemplo, está organizando o retorno às aulas de modo presencial, podemos destacar dois grandes discursos sobre a avaliação desses três semestres pandêmicos marcados com atividades pedagógicas não presenciais. Um desses discursos se remete à perda do aprendizado e às dificuldades em recuperar essa perda, o que, como decorrência, tem gerado certa desmotivação ao retorno das aulas presenciais. Um outro trata do (não) acesso à tecnologia por parte da população, visibilizando as diferenças sociais e econômicas quanto ao direito ao acesso às redes de internet e aos equipamentos (computadores, *tablet* e *smartfones*). Dados do IBGE divulgados pelo Jornal Folha de São Paulo⁴ indicam que:

problemas de infraestrutura das escolas são os maiores entraves para o retorno às aulas neste ano [2020]: 49% das secretarias municipais de Educação indicaram altos graus de dificuldade com relação a acesso à internet. Os entraves de acesso a internet e a computadores são vistos como alguns dos motivos para a falta de participação de alunos nas atividades em 2020. Na rede pública estadual de São Paulo, por exemplo, cerca de 91 mil alunos não acompanharam as aulas remotas nem entregaram nenhuma atividade letiva no ano[2020].

Nesse contexto, as projeções estatísticas do Banco Mundial e OCDE não param de evidenciar problemas de aprendizagem, especialmente no que se refere à aprendizagem da língua materna (Português) e da Matemática. Com relação à alfabetização funcional o relatório do Banco Mundial⁵ destaca que os efeitos do fechamento das escolas por causa da pandemia na região da América Latina e Caribe pode fazer com que cerca de dois em cada três alunos não sejam capazes de ler ou entender textos adequados para a sua idade.

O resultado de outro estudo realizado por pesquisadores do grupo de pesquisa em Economia da Educação da Universidade Católica de Leuven, apresentado por João Marcelo Borges da FGV, no jornal eletrônico Nexa, aponta que o resultados das avaliações após nove semanas de ensino remoto comparadas com as avaliações de anos anteriores na Holanda mostram que:

(...) a desigualdade dentro das escolas aumentou 17% em matemática e 20% em língua holandesa. Por sua vez, a desigualdade entre as escolas cresceu 7% e 18% nas mesmas disciplinas, respectivamente. Além disso, a análise sugere que o aumento da desigualdade se deve mais a mudanças na base do que no topo da distribuição – isto é, os alunos com piores condições

⁴ <https://www1.folha.uol.com.br/autores/nicola-pamplona.shtml>) Caderno de Educação 06/09/2021.

⁵ A projeção consta no relatório do Banco Mundial intitulado “Agindo agora para proteger o capital humano de nossas crianças”, divulgado em 17 de março. In

<https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/estudos-estimam-impacto-da-pandemia-na-aprendizagem/>

Nessa mesma direção, pesquisas realizadas pela Secretaria Estadual do Estado de São Paulo, apontam uma queda nos índices da aprendizagem matemática, no período da pandemia. Segundo o governo de SP, para que os estudantes atinjam os índices do aprendizado em matemática de 2019, será necessário *crescer 11 vezes mais do que normalmente os alunos aprendem em um ano em matemática*⁷. (figura 1) A mesma situação é apresentada em relação ao terceiro ano do ensino médio (figura 2), como mostram os gráficos⁷ a seguir.

Figura 1

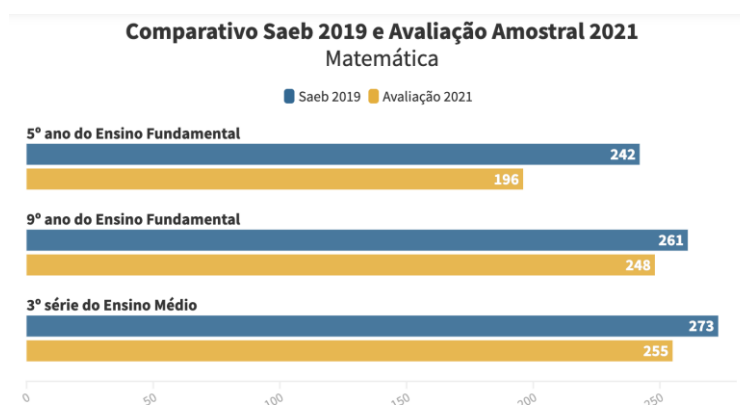
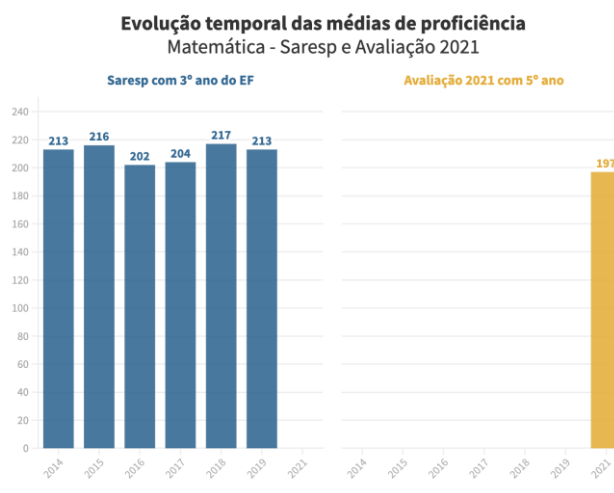


Figura 2



Desse modo, as pesquisas e análises sobre experiências educacionais nesse período de pandemia têm nos indicado sérios problemas com os processos de aprendizagem e também, do

⁶ <https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/estudos-estimam-impacto-da-pandemia-na-aprendizagem/>

⁷ Fonte: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

nosso ponto de vista, ressaltam a importância das relações interpessoais para os processos de aprendizagem. Tal aspecto reforça a importância da instituição escolar tanto para a realização das atividades pedagógicas como para organização de espaços coletivos, interações pessoais e experiências afetivas.

Porém, precisamos estar atentos para o fato de que as dificuldades com a aprendizagem em matemática não são reflexos apenas da pandemia. As situações dos baixos índices de aprendizagem em matemática no Brasil são veiculadas pela mídia há muito tempo. Para além disso, sublinhamos que foi dentro desse contexto de dificuldade de aprendizagem da matemática que o Professor Ubiratan D'Ambrosio aprofundou seus estudos na compreensão e reconhecimento desse problema abrangendo cenários internacionais.

Assim, ampliando suas pesquisas, em especial em países africanos, e sensível a toda sua experiência como professor e pesquisador, D'Ambrosio apresenta formalmente, em 1984, no 5º congresso Internacional de Educação Matemática em Adelaide na Austrália novas tendências para a educação Matemática, dentre elas a História da matemática, Matemática e Sociedade (tema que deu nome a uma disciplina criada por ele no IMECC-UNICAMP). A partir desse movimento, D'Ambrosio apresenta também o Programa de Pesquisa Etnomatemática que emerge pela motivação em compreender o saber/fazer matemático ao longo da História da Humanidade, contextualizado em diferentes grupos de interesse, comunidades, povos e nações (D'Ambrósio, 2002). A sensibilidade e abrangência de sua proposta criou um novo e importante campo de pesquisa que ampliou as possibilidades de pensar e abordar a matemática no currículo escolar.

Esse programa anunciado em 1984 consolidou-se e hoje se apresenta como um importante campo de pesquisa – Etnomatemática. Um campo potente que nos possibilita o caminho da problematização contínua em torno da pauta que evidencia os baixos índices de aprendizagem, os quais ressaltam que a necessidade de se reconhecer e valorizar as diferenças, afastando-se de discursos totalitários e homogêneos, os quais reconhecemos como presentes em muitas das pautas das atuais políticas públicas para além da pandemia, organizados por discursos neoliberais.

Com uma pauta democrática e em defesa da diferença e do diálogo com diversos campos do saber, a Etnomatemática foi se destacando como campo de pesquisa e com o tempo foi mostrando-se como uma proposta múltipla e diversificada. Porém, do nosso ponto de vista, essa diversificação ocorre em torno de um traço principal que é a negação de uma verdade única e absoluta que colocaria a matemática como a rainha das ciências, como a portadora de uma verdadeira, única e universal (MONTEIRO; MENDES, 2015, 2019).

Apesar dos avanços das pesquisas nesse campo que se empenham em quebrar esses paradigmas que flertam com ideias totalitaristas, é preciso estar atento às forças neoliberais que emergem de forma sorrateira, que mostram suas garras a partir de projetos que exaltam a meritocracia classificatória de larga escala, que no seu conjunto tendem a limitar e a menosprezar propostas que valorizam práticas e saberes coletivos e compartilhados em grupos culturais. As avaliações e as políticas do alto desempenho fazem emergir, de forma fantasmagórica, princípios totalitários aparentemente superados pelos discursos da

etnomatemática. Trata-se de um movimento de captura, que de forma cada vez mais intensa espalha seus tentáculos nos diversos campos da educação.

É dentro desse movimento de captura das propostas educacionais pela racionalidade neoliberal que nos interessa problematizar dentro do campo da Etnomatemática quando se propõe a oposição aos discursos totalitários ocupa um lugar de práticas de resistência, vislumbrando a possibilidade de construção de uma escola heterotópica e comprometida com uma formação mais libertária. Ao focalizar essas práticas de resistência é que pensamos em tecer um diálogo, tanto do ponto de vista das contracondutas (MONTEIRO; MENDES, 2015, 2019) no interior da Educação Matemática como do posicionamento crítico contínuo em relação a posturas colonialistas frente os modos de conhecer que se pretende acessar ao os saberes nas práticas culturais (TAMAYO; MENDES, 2021).

Para traçar esse percurso, dividimos esse texto em três partes: primeiramente, abordamos como a educação tem se tornado um eixo estruturante do projeto de naturalização da racionalidade neoliberal. Em seguida, discutimos como o fluxo neoliberal habita e captura a instituição escolar fazendo emergir práticas meritocráticas e individualistas que vislumbramos cotidianamente; e por fim, retomamos nosso diálogo na interlocução com a Etnomatemática pensada como um movimento de contraconduta e comprometida com uma atitude decolonial, que defende uma educação centrada em práticas de resistência que vislumbram a construção de uma escola comprometida com as multiplicidades e diferenças. Trata-se, conforme afirmam Gallo e Carvalho (2019, 549): *de pensar as lutas democráticas contemporâneas reforçando o mundo múltiplo da igualdade contra o mundo uno e universalista da desigualdade.*

A educação como eixo estruturante do projeto neoliberal

O campo de pesquisa da Etnomatemática (Etno), ao longo desses 40 anos, consolidou-se internacionalmente, decorrente de interlocuções e articulações que fundamentaram diversas de suas pesquisas, o que nos permite pensar a Etno como um movimento que sempre pode se apresentar de modo outro, mas que tem como principal característica a de se opor aos fundamentos e discursos totalitários, que buscam, nas palavras de Bignotto (2001), a destruição não só das relações entre os homens por meio do espaço público, mas também, almeja a dominação do próprio indivíduo em sua esfera privada em sua intimidade retirando do indivíduo sua liberdade e acima de tudo, sua potência em existir no mundo como seu próprio criador. Nesse sentido Kohan (2001) aponta três modos de destruição do ser humano pelo totalitarismo

Em primeiro lugar, a destruição do homem jurídico ou político, colocando-o fora da lei; em segundo lugar, a destruição da pessoa moral tornando sua consciência impotente; e em terceiro lugar, eliminando a sua singularidade e espontaneidade, o indivíduo humano estava destruído, como se o significado de sua vida não era ter sido um começo, mas ter-se tornado um cadáver. (KOHAN, 2001, p. 19).

Desse modo, entendemos que a Etnomatemática se opõe às políticas educacionais que corroboram com princípios e finalidades de regimes totalitários pois estes buscam anular a

liberdade política e limitar a capacidade de questionamentos negando as diferenças e as singularidades dos sujeitos envolvidos nos processos de escolarização. Para se opor a essa estrutura a propostas articuladas à Etnomatemática focam, ou ao menos deveriam se focar, no deslocamento dos saberes organizados de forma disciplinar para uma (des)organização conferida ao campo das práticas – no qual os saberes operam de forma transversal, pela potência dos encontros e de suas articulações que as práticas lhes impõe.

Ao considerarmos a Etno como uma proposta de resistência e oposição aos modelos totalitários passamos a compreendê-la como um território dinâmico que se atualiza e se reconfigura em função da atualização das questões que ocupam o espaço escolar. É nesse sentido, que nos parece fundamental iniciar nossa reflexão remetendo aos discursos neoliberais que, junto com seus tentáculos, invadem as mais diversas áreas de nossa vida com o objetivo de naturalizar e impor sua racionalidade – mais do que na economia, no nosso modo de existência.

A racionalidade neoliberal não se limita a apenas uma proposta de política econômica, de modo muito contundente os dispositivos neoliberais atuam nos processos de subjetivação, cujos propósitos sedutores se estendem às dimensões culturais, políticas e demais arenas de nossa vida social, talvez de nossa existência. Os tentáculos neoliberais revestem o nosso corpo, tornando-nos, de forma simbiótica, sujeitos neoliberais ou sujeito EU S/A. Nesse processo, as instituições escolares são de fundamental importância, como destacam Nunes e Neira (2018):

O sujeito EU S/A é produzido em meio às narrativas que constituem o mundo social e compõem a cultura contemporânea regulada majoritariamente pelos princípios do mercado, fazendo crer na celebração de um estilo de vida que toma a cena dos currículos, em especial, da formação de nível superior. A cultura empresarial que se instaurou no Ensino Superior (ES) exerce um tipo de regulação explícito sobre o *ethos* das IES, produzindo significados e efeitos diversos que governam as práticas e as condutas sociais em seu interior e, por conseguinte, favorecem a hegemonia da racionalidade neoliberal (NUNES; NEIRA, 2018, p. 3).

Nesse contexto, segundo Foucault (2008, p. 311), o neoliberalismo vem funcionando como um princípio de inteligibilidade que busca definir as relações sociais e os comportamentos individuais de modo a tornar os sujeitos em *homo economicus*, ou seja, um empresário de si mesmo que se materializa no modelo de *uberização* do trabalho, sem qualquer direito trabalhista, com o sujeito trocando salário por renda. Nesse sentido, o sujeito EU S/A precisa investir na sua formação, mas também em sua imagem. Precisa entrar no jogo do mercado. Nesse sentido Nunes e Neira (2018) complementam:

Na ordem neoliberal, a educação é um dos melhores investimentos que um sujeito pode fazer para si próprio e para os filhos. O que se diz é que investir em educação traz vários benefícios, que vão desde a satisfação pessoal até uma maior remuneração e uma melhor colocação no mercado de trabalho. O mesmo raciocínio vale para os investimentos que o país deve fazer na educação de sua população. Sem isso, estará fora do jogo econômico entre as nações. Em todos os casos, também se ouve, os riscos têm que ser bem calculados. Como não se pode desperdiçar recursos à toa, a expectativa é

Esse cenário nos remete à importância de problematizarmos o papel e o lugar da escola. Trata-se de tensionar o currículo institucional já capturado pelos tentáculos neoliberais, que submete os sujeitos a um modelo de saber cada vez mais homogêneo e técnico, utilizando-se de avaliações sistêmicas, em todos os níveis, como dispositivos para qualificar o investimento educacional – tanto do sujeito S/A quanto do Estado. Trata-se de um modo de gestão educacional que desqualifica o público e indica o modelo de gestão empresarial como uma saída supostamente ética e qualificada de garantia para o retorno dos investimentos educacionais, tanto individuais quanto do Estado. Retorno este expresso pelo ranqueamento dos sujeitos – estudantes e professores – e, em decorrência, institucional. Essa racionalidade neoliberal apresenta-se, então, como um discurso totalitarista com outra roupagem se opondo aos princípios defendidos pela Etnomatemática. O que fortalece a importância das discussões e das pesquisas nesse campo.

No contexto escolar, podemos arriscar em afirmar que o entendimento que mais percorreu e que talvez ainda se faça mais presente em muitas das escolas está associado à presente nos documentos dos PCNs. Tal citação simplista e por vezes, inadequada exclui toda a complexidade que compõe esse campo de pesquisa e muitas vezes produz a compressão de que a Etnomatemática funciona “apenas” uma metodologia de ensino, ocultando seu poder e compromisso político e transformador, como segue:

[...] o Programa Etnomatemática, com suas propostas alternativas para a ação pedagógica [...] procura entender os processos de pensamento, os modos de explicar, de entender e de atuar na realidade, dentro do contexto cultural do próprio indivíduo. A Etnomatemática procura partir da realidade e chegar à ação pedagógica **de maneira natural**, mediante um enfoque cognitivo com forte fundamentação cultural (BRASIL, 1988, p. 23, grifo nosso).

No entanto, apesar da abordagem simplista e do nosso ponto de vista equivocada, a discussão estava presente o que não ocorre no atual documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ao realizarmos uma busca em sua última versão, com suas 600 páginas, disponível no site do MEC⁸, o termo Etnomatemática não aparece nenhuma vez.

Diante disso nos parece relevante promover experimentos e debates que “incomodem” a estrutura escolar tradicional, e assim, promover deslocamentos em direção a saberes nômades, a modos outros de pensar. Ou seja, defendemos que se faz necessário retomar os debates em torno da Etnomatemática destacando seu compromisso com a negação das propostas totalitárias e neoliberais, fortalecendo os princípios que a fazem interagir com uma atitude decolonial e, assim, criar nas escolas espaços heterotópicos.

Para tanto entendemos ser cada vez mais necessário e urgente problematizar propostas educacionais comprometidas com a racionalidade neoliberal, que ao se tornar um eixo

⁸ http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso 08 de setembro de 2021:12h 08min.

estruturante da educação no mundo contemporâneo, nega as diferenças e frente aos problemas de ordem social tudo passa a ser responsabilidade do sujeito já que transfere para ele as reponsabilidades que deveriam ser do Estado .

O que significa um longo e árduo trabalho pois estamos diante de um movimento de larga escala, de muitos tentáculos e altamente potente em sua capacidade de desmobilização do sujeito coletivo e dos princípios libertários. É nesse sentido que advogamos na potência da Etnomatemática em criar linhas de fuga, táticas de resistências, potência essa ocultada quando a mesma passa a ser considerada uma metodologia de pesquisa que reelabora sentidos de uma matemática universal para diferentes contextos culturais.

O fluxo neoliberal e as linhas de fugas

O fluxo neoliberal que tem afetado nossas vidas, apoia-se na tese de que despesas sociais relacionadas a uma economia de bem-estar social é prejudicial ao desenvolvimento econômico. A defesa dessa premissa está, especialmente, em dois argumentos: um primeiro que afirma que o apoio do Estado à sociedade desestimula o desejo por trabalho e, o segundo, de que esse vínculo da economia com o social reduz a competitividade das empresas. Dentro desse cenário, assistimos hoje ao desmonte das conquistas sociais que foram construídas, a partir dos anos 1980, no Brasil.

É preciso destacar que o dilaceramento dos poucos avanços sociais e econômicos se iniciou, de forma sagaz, e vem se consolidando no Brasil, de modo mais intenso, nesse momento de crise em que o país apresenta uma proposta e uma agenda econômica assumidamente neoliberal. Assim, ao invés de nos enveredarmos por um processo de democratização e em direção a um modelo econômico centrado em propostas mais sociais, assistimos a uma desqualificação do saber e do bem público em nome de um processo avassalador de privatização que nos desafia pelo modo como nos afeta. Trata-se de um processo ardiloso que afeta tanto nossa singularidade quanto nossos compromentimentos sociais e coletivos. Por isso, inspiradas pelo belo filme de Pedro Almodóvar, *A pele que habito*⁹, decidimos por intitularmos esse artigo por *Etnomatemática como resistência ao neoliberalismo que nos habita*.

As sociedades que apostaram em um projeto político centrado no modelo de Estado de bem-estar social, como a França e Alemanha, mostram-se hoje muito mais solidárias. Apesar das crises e diferenças, em especial, com os movimentos nacionalistas que explodem em todo o mundo, devemos, ainda, considerar que nas sociedades comprometidas com esse modelo, é possível vislumbrar uma menor concentração de renda, forte poder constituído aos sindicatos e o compromisso com projetos coletivos, em especial, no campo da saúde e da educação

Só para situar, vale ressaltar que a onda neoliberal que nos atravessa foi potencializada pelas políticas de um Estado mínimo defendidas especialmente pelo presidente estadunidense Ronald Reagan (1981-1989) e pela primeira-ministra do Reino Unido Margaret Thatcher (1983-1990). Ambos se uniram nesse movimento e foram responsáveis por muitos dos

⁹ Esse filme é uma adaptação do livro *Tarântula* do francês Thierry Jonquet

discursos que desqualificam os sistemas públicos, apostando numa ética empresarial eficiente e qualificada que se auto gesta pela livre concorrência. Entretanto, temos assistido, cada vez mais, a uma forte concentração de renda, uma convulsividade de mercantilização e a constituição de sociedades cada vez mais dependentes de ansiolíticos.

Desse modo, apoiamo-nos mais uma vez no filme de Pedro Almodóvar. Como já anunciamos, o título desse texto tem por inspiração o filme do diretor, intitulado em português, *A pele que habito*. Ao iniciar a adaptação do livro de Jonquet (2011) para o filme, Almodóvar afirmou que faria um filme de terror sem gritos ou sustos. A violência faz-se presente na natureza dos sujeitos e nos seus discursos, que têm a capacidade de nos afetar antes das ações. É um filme que nos induz a um medo que está por vir. E é esse medo que está por vir que parece afetar o campo educacional frente a atual condição política no Brasil. Ou seja, parece-nos que aqueles que tentam governar esse país, nesse início do século XXI, tentam instaurar um terror sem gritos: trata-se de uma violência produzida pelos discursos e absurdos das possibilidades anunciadas. É o terror puro e angustiante do mal-estar que está por vir. Um terror que se configura por atos de injustiça e ilegalidades cometidos com estilo impetuoso e algumas vezes com requintes de tirania com consequências diretas nas políticas educacionais que se aproximam e se reverberam em discursos e propostas totalitárias o que mais uma vez nos justifica nossa proposta em potencializar os trabalhos no campo da Etnomatemática como um dispositivo de organização das micropolíticas.

É nesse cenário que a educação vem sendo confiscada, ameaçada, violentada. Trata-se de um momento tão devastador que nos sentimos isoladas, num movimento social dormente que, por vezes, nos faz desacreditar no futuro. Porém, não pretendemos cair na armadilha kunderiana de uma insustentável leveza/pesadelo do ser. Ao contrário, preferimos me remeter aos MITOS, (não ao monstro do mito brasileiro) mas aos respeitáveis mitos gregos, como o de Perseu e de Medusa, que nos ensina que nenhum monstro é indestrutível.

Diante disso, a problemática que aqui estamos construindo, trata-se, da afirmação da potência da proposta da Etnomatemática em dialogar, atravessar e borrar fronteiras, e desse modo poder apontar trajetórias de resistência às propostas educacionais centradas nos discursos neoliberais e que atualmente estão alicerçadas na desqualificação das instituições públicas, e insistem em nos afetar com propostas centradas em discursos nacionalistas e totalitários. Assim cabe discutirmos a escola neoliberal que habitamos.

A escola neoliberal que habitamos

Alguns princípios neoliberais emergem revestidos por uma pele que tenta ocultar os valores e princípios que o constituem. É desse modo que muitos dos atuais discursos e propostas educacionais, que apesar de fortalecer - por vezes de modo direto e outras de forma sutil - as regras que definem um modo empreendedor e individualista de existir, nos atravessam sem muita resistência. Esses princípios revestidos de pele de cordeiro, têm moldado nossas vidas, nosso cotidiano e, como um estigma, uma tatuagem, marcam nossos corpos e acima de tudo nosso espírito. Desse modo, esse modelo neoliberal parece cada vez mais cumprir sua meta de produção de novos sujeitos, sujeitos híbridos, flexíveis em suas competências técnicas, mas

também éticas, de modo a atender as demandas do mundo global de forma imediata e comprometida com o capital (ROSE, 1999, p.73).

Insinuando-se em quase todos os aspectos da vida social contemporânea, esses princípios neoliberais contaminam as mais diversas instituições e, com muita força, as instituições educacionais, afetando, por decorrência disso, todos e todas que dela participam. Trata-se de uma afetação cada vez menos perceptível aos sujeitos que muitas vezes normalizam e, assim, normatizam esse modelo, ao considerá-lo como única opção possível.

A escola, contaminada por esses aspectos e por meio dos discursos legais e pedagógicos, passa a se comprometer com a formação de sujeitos técnicos e não mais de cidadãos políticos. Sujeitos que possuam competências e habilidades que os tornem capazes de atender às necessidades e à lógica do mundo global e do capital. Ou seja, trata-se de treinar/formar sujeitos para a produtividade acelerada, a ética flexível, a docilidade e capacidade de negociação servil com uma alta capacidade técnica para executar tarefas.

Esse modelo vem sendo muito bem arquitetado por documentos legais, como a BNCC e a nova proposta do MEC, denominada FUTURE-SE¹⁰, que visa tornar a educação um “ícone do neoliberalismo contemporâneo” *vinculando-a aos investimentos financeiros e políticos de organizações sem fins lucrativos que passam a definir modelos educacionais no âmbito nacional*, como a proposta *Jovens do Futuro* financiada pelo Instituto Unibanco¹¹. Trata-se de um modelo que não só desqualifica as instituições, mas também, e em especial, os sujeitos que dela participam; afinal, dentro dessa amplitude, a educação passa a ser um setor estratégico para ficar sob os cuidados de educadores. Segundo Pasinato e Fávero (2020, p. 903) “o projeto neoliberal para a educação nacional fez com que as instituições escolares viessem a se transformar em um local de produção instrumental de mão de obra semiespecializada, descuidando a formação de um sujeito crítico, reflexivo e emancipado”. Segundo o site do Unibanco, até 2020 esse programa já atingia três milhões de estudantes em onze estados, apesar dos alertas de pesquisas como a de Peroni e Caetano (2016), segundo elas:

A lógica privada no sistema público passa a ser uma das propostas do empresariado, como o caso do Instituto Unibanco, inserido na rede pública de Ensino Médio brasileira através do Projeto Jovem de Futuro. O setor privado tem se apresentado como indutor das políticas educacionais, como constatamos com o Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna e CENPEC (PERONI; CAETANO, 2016, p. 411).

Nessa direção, assistimos o meio empresarial investindo nesse processo de privatização do público a partir de soluções que se apoiam em propostas curriculares homogêneas; confecção de materiais pedagógicos (apostilas); a defesa por metodologias ativas, (em que os estudantes

¹⁰ Projeto Lei PL 3076/2020 no momento ainda em tramitação no congresso. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2254321> acesso em 19/07/2021.

¹¹ O Jovem de Futuro foi lançado em 2007 com o objetivo de contribuir para a garantia da aprendizagem dos alunos do Ensino Médio como consequência de uma gestão educacional orientada para o avanço contínuo da educação pública. O programa, implementado em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação, disponibiliza para as escolas e para as redes uma metodologia e instrumentos que dão suporte ao trabalho de gestão. As ações do Jovem de Futuro estão estruturadas em cinco eixos – governança, assessoria técnica, formação, mobilização e gestão do conhecimento – que se articulam por meio do método Circuito de Gestão. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/iniciativas/jovem-de-futuro/> acesso em 19/07/2021.

assumem um papel mais efetivo na gestão da própria aprendizagem); com organização de eventos que ressaltam os talentos; avaliações em larga escala que classificam sujeitos e instituições cujos índices se revertem em ganho financeiro, entre outros dispositivos que nos assaltam diariamente, por meio de notícias e propostas que sem gritos ou sustos promovem um pavor angustiante, ao modo de Almodóvar.

A questão que nos colocamos frente a isso é: *o que isso está fazendo de nós e o que nós estamos fazendo com isso?* Considerando que o atravessamento da perspectiva neoliberal pelo campo educacional não se trata apenas de uma escolha, mas de uma realidade disfuncional que vivemos cotidianamente: O que cabe a nós educadores? De que modo a Etnomatemática pode nos fortalecer como uma ferramenta de resistência?

A escola meritocrática emergente

O modelo de escola neoliberal que parece emergir distanciou-se do sonho moderno de formar o homem autônomo e emancipado para garantir o avanço da civilização. Ao contrário, sua meta é se tornar um espaço organizado por relações de subordinação, de desejos e de falta de autonomia dos estudantes.

Assim, os estudantes, ao tornarem-se alunos, perdem e se perdem de seus desejos, passam a ter suas intensidades minimizadas e sobrepostas por saberes e valores considerados dignos do cidadão consumista, competente e flexível, saudável e feliz – ao menos nas redes sociais. Essa cultura, conforme Ball (2005) produz no contexto escolar competitividade, critérios de julgamentos, comparações, atritos, individualismos, responsabilidades e culpabilizações, que transformam a escola numa instituição cada vez mais seletiva, exclusiva, meritocrática e promotora de enfermidades.

Afetadas por esse fluxo neoliberal, as escolas são tensionadas em pelo menos dois aspectos relacionados entre si. Por um lado, fabricam desejos que dialogam com ideais de “bons alunos”, “alunos disciplinados, mas criativos”, “alunos bem ranqueados”, pois isso lhes garantirá, no futuro, serem pessoas competentes e civilizadas condecoradas, talvez até uma celebridade que podem servir aos interesses empresariais da atualidade: afinal, os futuros empregadores esperam de seus funcionários, capacidade técnica, flexibilidade e espírito de competitividade. Mas, por outro, fabricam frustrações, para com aqueles cujas notas estão abaixo da média, afetando os que se consideram *medianos* ou *maus alunos*, uma vez que seus rendimentos os impedem de vislumbrar o sucesso projetado por esse modelo econômico. Um dos mecanismos utilizado para *apagar* esses alunos de baixo rendimento são as avaliações convertidas em diagnósticos, as TDHs. Trata-se das patologias escolares.

Desse modo, sobre todos vê-se operar uma cultura de desempenho que se consolida por meio de processos avaliativos que, além de produzirem pressões sobre estudantes e professores para garantir melhores rendimentos, alta qualificação, excelência performática – nem que para isso seja necessário o consumo de medicamentos –, produzem e reescrevem, também, os currículos escolares que passam a se sujeitar às avaliações de larga escala, esquivando-se dos projetos de cunho mais libertários, políticos e pedagógicos que, ao nosso ver, deveriam sustentar as práticas escolares. Ou seja, ao serem lançados no espaço escolar neoliberal, os

estudantes vão dia a dia tentando se tornar alunos, mas não qualquer aluno! Eles precisam se tornar *Bons Alunos*! E os *desajustados*, que estatisticamente precisam existir para que alguns bons tenham visibilidade, passam a justificar os processos de “reforço”, justificando os discursos da má gestão e qualidade da escola pública, quando, na verdade, precisam resistir e re-existir.

Ao proporcionar um suposto “total controle” sobre o trabalho docente e dos estudantes por meio de avaliações sistêmicas, os empresários educacionais acreditam ter controle sobre o processo educacional, como se a formação humana se convertesse em um produto a ser lançado no mercado; um produto que produz também seus lixos humanos – por vezes passíveis de serem reciclados. É nesse sentido que propostas como as da Etnomatemática podem tornar-se potentes.

Com forte compromisso político e educacional, a Etnomatemática emergiu com a preocupação de reconhecer e valorizar saberes produzidos por práticas não reconhecidas ou desqualificadas pela ciência institucional. Tal desqualificação, exclui esses saberes do currículo escolar e, por decorrência, excluem também os sujeitos que os produzem e utilizam. É importante ressaltar que se trata de um processo de valorização da multiplicidade, o que é radicalmente oposto aos discursos negacionistas da ciência. A Etnomatemática, desde sua gênese, apresenta-se como um movimento de resistência aos processos de homogeneização e mercantilização do saber.

E, como já anunciamos, o movimento da Etnomatemática ganhou força na década de 1990, desdobrando-se em muitas perspectivas e formas de encaminhamento no âmbito da pesquisa e de desdobras educacionais¹². Entretanto, interessa-nos destacar que essa proposta se compõe no deslocamento de uma racionalidade universal e totalitária, por uma racionalidade da multiplicidade e da praxiologia. Assim, comprometida com princípios éticos e sociais, alia-se na defesa de currículos escolares envolvidos por saberes e possibilidades outras de pensar e encaminhar as matemáticas nas salas de aula, e nos autoriza a pensá-la como uma potente proposta de resistência e de composição de linhas de fuga que nos permitem re-existir frente as demandas avassaladoras impostas pelo neoliberalismo sobre nossa vida.

Etnomatemática e a resistência que nos habita: movimentos de contraconduta e atitudes decoloniais

Queremos pensar em possíveis deslocamentos da racionalidade neoliberal que atravessa os diversos campos da educação. Dentre eles, podemos pensar no currículo, entendido com um conjunto de saberes e práticas que vão instituir e constituir os modos de vida e os sujeitos do espaço escolar. Esses saberes e práticas, sempre organizados de forma disciplinar, realizam-se a partir de formas de condução de condutas que promovem certos modos de subjetivação, sob a ótica da governamentalidade proposta por Foucault (2008).

No interior desses processos de condução, Foucault assinala que emergem movimentos que são do campo da contraconduta, e que se movem no sentido de serem conduzidos a partir de condutas outras. É esse lugar da contraconduta que nos faz pensar sobre que condições e

possibilidades podem fazer emergir outros modos de conhecer no interior das práticas escolares, guiadas por essa racionalidade neoliberal. Em particular, no campo da Educação Matemática, frente aos modelos neoliberais, nos perguntamos por quais movimentos possíveis no caminho de procurar ser “conduzido de outro modo, por outros condutores e por outros pastores [...] ‘escapar da conduta dos outros’, procurando definir para cada um a maneira de se conduzir” (FOUCAULT, 2008, p. 287).

Como temos discutido (MONTEIRO; MENDES, 2015, 2019), a Etnomatemática, entendida como um movimento de contraconduta no interior da Matemática e da Educação Matemática, levou-nos a destacar o discurso gerado por esse campo, principalmente no questionamento das narrativas de universalização do conhecimento matemático. A Etnomatemática aparece como uma contraconduta, pois não rompe com a estrutura da Matemática e, também, não se coloca contra os princípios desse campo do saber, entretanto, reclama por outras formas de pensar e de se fazer matemática para além do que está posto nesse campo estruturado. Esta outra forma emerge da dúvida e de novas questões que tensionam os discursos sobre unicidade e universalidade do campo do saber matemático. Os rastros dessa contraconduta se movem em direção a experiências pautadas na alteridade cultural e social, quando os diversos pesquisadores do Programa Etnomatemática, tal como proposto por Ubiratan D`Ambrosio, aproximam-se de outros campos do saber, tais como a Antropologia, Sociologia, Linguística, História dentre outros mais. Assim, a contraconduta emerge como um processo de resistência:

uma resistência que não nega a matemática, tão pouco pretende instituir uma revolução nesse campo do saber, mas busca novas formas de pensar esse saber, novas condutas e normas de constituição desse saber, por isso estamos aqui entendendo-a como um movimento de contra-conduta (MONTEIRO; MENDES, 2014, p. 5)

Enquanto uma ação de contraconduta que busca por outros modos de condução em torno dos saberes matemáticos, o movimento da Etnomatemática pretende denunciar e tensionar os dispositivos que sustentam as relações que permeiam os processos de validação e legitimação do saber escolar. Os processos gerados a partir da Etnomatemática, vista não como uma abordagem metodológica, mas como uma postura filosófica diante do conhecimento, trouxeram implicações para o âmbito pedagógico, dentre elas, podemos citar as questões que se colocaram em torno do diálogo e possíveis articulações entre os conhecimentos produzidos em práticas culturais e o conhecimento escolar, sendo esses diálogos sempre pensados como tensionais, processos de negociação de sentidos entre saberes, de modo a manter as diferenças que os constituem (MONTEIRO; MENDES, 2014, 2015, 2019).

A partir desse olhar, foi possível pensar e criar outras formas de conduta que perpassam os campos pedagógico e curricular. Entretanto, é importante destacar que, apesar do movimento de reconhecimento de outros saberes, enquanto movimento de contraconduta, a Etnomatemática pode deixar-se capturar quando os saberes de outras práticas são encapsulados pelo discurso da Matemática, mostrando-se potencialmente menores que o saber acadêmico escolar. Quando isso ocorre, é importante estar atento para que não haja um reforço do modelo

universalista e totalitário, especialmente quando a diferença é pensada como modo de superação ou de uma comparação, a qual acaba tendo tem como referência a Matemática Acadêmica, e não como uma diferença em si mesma (MONTEIRO; MENDES, 2019).

A proposta da Etnomatemática emerge como recusa das condutas de universalidade e verdade absoluta defendida pelo campo da Matemática. Ao fazer esse movimento valem as questões levantadas por Tamayo e Mendes (2021), no sentido de não sermos capturados dentro de uma lógica da colonialidade que opera a partir de narrativas universalizantes:

quais movimentos são possíveis de um pensamento decolonial na narrativa universal sobre a Matemática e que implicações teriam no campo da Educação Matemática? [... Como] decolonizar *imagens* de uma Matemática única e universal no desenvolvimento de pesquisas que pretendam percorrer modos outros de conhecer e que mobilizem condutas outras em torno desses conhecimentos? (TAMAYO; MENDES, 2021, p. 11).

Lander (2005) pontua que os processos de colonialidade do saber foram sempre construídos a partir de sistemas de divisão binários, de oposição. Os modos de produção dessas ordens de saberes ocorreram a partir de divisões, separações essas desenvolvidas no Ocidente. Primeiro, a divisão religiosa, na separação entre Deus, homem e natureza, em que o homem assume uma centralidade no controle da natureza; depois na divisão entre mente e corpo, razão e mundo. Dessa forma, o mundo e o corpo ficaram vazios de significado, relegando uma centralidade radical para a mente/razão. Assim, o mundo, a partir dessas divisões, passa a ser visto como um mecanismo desespiritualizado, que pode ser captado pelos conceitos e representações construídas pela razão, gerando uma forma de conhecimento descorporificado e descontextualizado. Portanto, a partir da articulação pelo contraste, a conformação colonial do mundo propôs uma divisão entre ocidente ou europeu (signo do moderno e avançado) e os “outros” (restante dos outros povos e culturas do planeta).

As divisões postas nos discursos coloniais construíram fronteiras, em particular em relação aos saberes em distintas práticas culturais, a partir de modelos de referência eurocentrada que inventam e colocam, a partir dessas divisões, esses saberes nessa condição de “outros”. Um movimento decolonial pretende borrar essas fronteiras e provocar rasuras que emergem a partir das experiências da colonialidade.

A forma da colonialidade operar assentou-se em relações de colonialidade do saber e do poder nas bases da formação do pensamento moderno, estando ambos intrinsecamente ligados, pois a expansão da modernidade se deu a partir da lógica da expansão colonial. Dentre as narrativas de universalidade, a eficácia de certas naturalizações se deu em torno de relações sociais que foram fundadas em uma narrativa histórica assentada no conhecimento objetivo, científico e universal (LANDER, 2005).

A Matemática, que se coloca como um campo disciplinar na expansão da Modernidade, por sua vez, revestiu-se de discursos de universalidade e neutralidade a ela atribuídos, promovendo opções político/epistemológicas que contribuíram para a legitimação e imposição da racionalidade vinculada à modernidade como padrão de universalidade (TAMAYO; MENDES, 2021).

No mundo contemporâneo as relações de colonialidade mantêm-se a partir da ideia da colonialidade global, que tem o neoliberalismo como uma racionalidade que opera na construção das relações sociais e na circulação e legitimação de certos ordens de saberes. Assumir uma atitude decolonial representa estar em movimento contínuo que se move em direção a deslocamentos e borramentos possíveis das fronteiras colocadas pela colonialidade. Isso implica, como diz Mignolo (2005), lançar um olhar para as formas semióticas e paralelas que ocorrem nas margens, nas bordas das estruturas políticas e econômicas, com o objetivo de saber que há outros mundos possíveis. Uma atitude decolonial significa habitar as fronteiras, pois o pensamento fronteiriço sempre vai emergir das divisões postas pela colonialidade.

A decolonialidade e o pensamento/sensibilidade/fazer fronteiriços estão, por conseguinte, estritamente interconectados, ainda que a decolonialidade não possa ser nem cartesiana nem marxista; a decolonialidade emerge da experiência da colonialidade, alheia a Descartes e invisível para Marx (MIGNOLO, 2017, p. 16).

Assim, pensar tais questões no campo da Educação Matemática é reconhecer as condições de possibilidade que a Etnomatemática tem de potencializar a busca por conduções outras nas formas de pensar e fazer matemática. Além disso, é necessário que haja um movimento contínuo a partir de uma atitude decolonial frente as capturas das armadilhas postas pelo pensamento colonial/moderno, nas redes da racionalidade neoliberal no mundo contemporâneo.

A Etnomatemática mantendo-se como fluxo: possibilidades de movimentos nômades

O deslocamento da racionalidade proposta pela Etnomatemática requer um compromisso da Educação e, em especial, da Educação Matemática no âmbito macro, com o rompimento ou esgarçamento dos tentáculos neoliberais. Também, no contexto micro do interior da sala de aula, onde vigora um lugar de militância de resistência que faz da escola uma escola outra, onde as disputas são substituídas pelas batalhas, pelos pequenos motins, já que, como afirma Gallo: “não há a possibilidade de atos solitários, isolados; toda ação implicará em muitos indivíduos. Toda singularização será, ao mesmo tempo, singularização coletiva” (GALLO, 2002, p.176).

Essa singularização coletiva pode nos permitir focar em outros mitos, em outras potências, que de modo sorrateiro desterritorializam o pasto demarcado. Mas é preciso acreditar nas resistências, nas linhas de fugas que emergem frente à repressão e aos poderes instituídos. É preciso transbordar, transpirar os valores de coletividade que nos habitam e assim, militar por uma escola outra. Esta é a única maneira de torná-la possível, de fazê-la acontecer.

Entendemos que as bases da proposta da Etnomatemática, associadas a uma atitude decolonial, nos convida a experimentar outros modos de pensar a vida e de estar na escola, numa sala de aula. Mas não se trata de qualquer experiência, mas sim, daquelas na qual sujeitos se organizam e, coletivamente, apostam na potência das diferenças, nos desvios dos fluxos, nos itinerários nômades, de modo a nos convocar para a criação de uma escola heterotópica.

Longe de nos sentirmos fragilizados frente aos monstros construídos nos e pelos MITOS, é necessário desprezar os ditos MITOS contemporâneos e retomar aos grandes mitos gregos

como Perseu e Medusa, que nos ensinam que nenhum monstro é invencível. Assim encerramos nossa fala citando outro literário: Ítalo Calvino

[a] cada vez que o reino do humano me parece condenado ao peso, digo para mim mesmo que à maneira de Perseu eu devia voar para outro espaço. Não se trata absolutamente de fuga para o sonho ou o irracional. Quero dizer que preciso mudar de ponto de observação, que preciso considerar o mundo sobre uma outra óptica, outra lógica, outros meios de conhecimento (CALVINO, 1990, p. 19).

Preferimos pensar nos desejos, nos desejos de uma proposta curricular que potencialize aquilo que nos constitui como humanos; nos desejos de constituição de uma sociedade organizada com muitas diferenças, mas poucas desigualdades, comprometida mais com um modelo centrado no estado de Bem-Estar-Social (*welfare state*) que poderia entrar em diálogo com a noção do Bem Viver que vem sendo apresentada pelos povos originários do continente *Abya Yala* (hoje América), do que com um modelo neoliberal. No desejo de uma educação comprometida com uma atitude decolonial.

Referências

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005. Trad. Celina R. Duarte, Maria Lúcia M. Gomes e Vera Luiza M. Visockis. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000300002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/sHk4rDpr4CQ7gb3XhR4mDwL/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 15 mar. 2021.

BIGNOTTO, Newton. O totalitarismo hoje? In: AGUIAR, Odílio Alves. et all. (Org.). *Origens do Totalitarismo: 50 anos depois*. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Fortaleza, CE: Secretaria da Cultura e Desporto, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALVINO, Ítalo. *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

D'AMBRÓSIO, U. *Etnomatemática. Elo entre as tradições e a modernidade*. 2ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 110 p. (Coleção Tendências em Educação Matemática).

FOUCAULT, Michel. *O nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GALLO, Silvio. Em torno de uma educação menor. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 169-178, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25926/15194>. Acesso em: 01 maio 2021.

GALLO, Silvio; CARVALHO, Alexandre Filordi de. *lutas democráticas contra o Urstaat: o que pode fazer a educação?* ETD-Educação Temática Digital, v. 21, n.3, p. 549-567, 2019.

JONQUET, Thierry. *Tarântula*. Trad. Andre Telles. São Paulo: Record, 2011.

LANDER, Emanuel. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Colección Sur, CLACSO, 2005, p. 8-23.

- MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, 2005, p. 35-54.
- MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. *Epistemologias do Sul*, Foz do Iguaçu, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017. Trad. Marcos J. Oliveira. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/772/645>. Acesso em: 01 maio 2021.
- MONTEIRO, Alexandrina; MENDES, Jackeline. A Etnomatemática no encontro entre práticas e saberes: convergências, tensões e negociação de sentidos. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, v. 7, n. 3, p. 55-70, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2740/274032530004.pdf>. Acesso em: 15 maio 2021.
- MONTEIRO, Alexandrina; MENDES, Jackeline. Etnomatemática como movimento de contraconduta na mobilização de saberes em práticas culturais. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 6. 2015. *Anais [...]*. Pirenópolis, 2015, p. 1-11.
- MONTEIRO, Alexandrina; MENDES, Jackeline. Saberes em práticas culturais: condutas e contracondutas no campo da Matemática e da Educação Matemática. *Revista Horizontes*, v. 37, p. 1-14, 2019. DOI: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v37i0.763>. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/763/372>. Acesso em: 15 mar. 2021.
- NUNES, Mário Luiz Ferrari, NEIRA, Marcos Garcia. EU S/A: a identidade desejada na formação inicial em Educação Física. *Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.44, p.1-17, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844174633> Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/144811/139058>. Acesso em: 24 jun. 2021.
- PASINATO, Darciel; FÁVERO, Altair Alberto. As políticas neoliberais no Brasil: sua influência na Educação Básica e Superior. *Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenau, v. 15, n. 3, p. 903-928, jul./set. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2020v15n3p903-928>. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/8277/4753>. Acesso em: 15 jun. 2021.
- PERONI Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. Atuação em rede e o Projeto Jovem de Futuro: a privatização do público. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 407-428, abr./jun. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623653910>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/QR3JHkmfxv77hKKHd4kGZwM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 maio 2021.
- ROSE, Nikolas. *Governing the soul: the shaping of the private self*. Londres: Free Association Books. 1999.
- TAMAYO, Carolina; MENDES, Jackeline. Opção decolonial e modos outros de conhecer na educação (matemática). *Revista Brasileira da Sociedade de Educação Matemática - REMAT - Regional São Paulo*, p. 1-16, 2021.